

На правах рукописи

КОЛОДКИНА ЛЮБОВЬ СЕРГЕЕВНА

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В
УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ
В УНИВЕРСИТЕТЕ**

Специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Ижевск – 2005

Работа выполнена в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Удмуртский государственный университет»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Трофимова Галина Сергеевна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор Казаринов
Анатолий Сергеевич;

кандидат педагогических наук, доцент, Почетный
работник высшего профессионального образования
РФ Елманова Валентина Константиновна (СПбГУ)

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Пермский государственный
университет»

Защита состоится «1» июля 2005 г. в 13 часов на заседании диссертационного совета Д 212.275.02 при Удмуртском государственном университете по адресу: 426024, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корпус 6, ауд. 301.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Удмуртского государственного университета (г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корпус 2)

Автореферат разослан «30» июня 2005 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат психологических наук

Э.Р. Хакимов

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Образование – это специфическая социальная система, претерпевающая все те кардинальные изменения, которые происходят в современном обществе. Необходимость реформ в области образования обуславливает растущую потребность в подготовке квалифицированных педагогических кадров для школы, решающей сегодня нестандартные учебно-воспитательные проблемы, связанные с реализацией концепции личностно-ориентированного обучения.

В рамках педагогической теории исследуются инновации в системе образования, условия и механизмы формирования готовности к ним студентов – будущих учителей.

Педагогическая практика, являясь связующим звеном между процессом подготовки студентов и их самостоятельной работой, редко становится предметом исследования в диссертациях по педагогическим наукам. Однако известно, что педагогическая практика представляет собой модель взаимодействия начинающего педагога и обучающихся, обладает огромным потенциалом по воплощению идей гуманизации образования, идей личностно-ориентированного подхода. В период педагогической практики студент учится системе педагогической деятельности, в процессе которой происходит его личностное и профессиональное становление.

Наблюдения за реальным педагогическим процессом показывают, что, включаясь в выполнение задач педагогической практики, студенты университета испытывают значительные трудности, вызванные, в числе других причин, их недостаточной общедидактической подготовкой. Вместе с тем, мы знаем, что педагогическая практика обладает возможностями для устранения вышеуказанного дефицита. Таким образом, были выявлены *противоречия*:

- между необходимостью качественной общедидактической подготовки студентов и недостаточным диапазоном средств её актуализации;
- между обучающими возможностями непосредственно педагогической практики как вида учебной деятельности студентов и отсутствием

модели и программы их общедидактической подготовки, учитывающих и актуализирующих эти возможности;

- между необходимостью усиления подготовки студентов-практикантов к реальному педагогическому процессу и неразработанностью модели общедидактической подготовки будущих учителей в условиях педагогической практики.

Выделенные противоречия определили актуальность **проблемы** – построение эффективной модели общедидактической подготовки будущих педагогов с учетом возможностей, создаваемых педагогической практикой.

Цель исследования состоит в разработке, научном обосновании и экспериментальной проверке эффективности модели общедидактической подготовки студентов в условиях педагогической практики.

Объект исследования: общедидактическая подготовка будущих учителей.

Предмет исследования: построение модели общедидактической подготовки студентов-практикантов.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что построение оптимальной модели общедидактической подготовки будущего педагога повышает эффективность программы педагогической практики студентов и позволяет перевести их на более высокий уровень общедидактической подготовленности.

Задачи исследования:

1. Изучить состояние и степень разработанности проблемы общедидактической подготовки будущих учителей;
2. Разработать модели общедидактической подготовки будущего учителя и дидактического обеспечения педагогической практики;
3. Определить диагностический комплекс для установления степени эффективности авторских моделей;
4. Реализовать в экспериментальном режиме программу общедидактической подготовки студентов.

Методологической основой исследования являются: системный подход при проектировании педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина); теория моделирования; концепция личностно-ориентированного образования И.С. Якиманской; концепция педагогической коммуникативной компетентности Г.С. Трофимовой.

Теоретической основой исследования стали:

- общедидактический подход к отбору и организации содержания обучения (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин);
- теоретические идеи личностно-ориентированного подхода в образовании (Е.В. Бондаревская, А.А. Баранов, И.Б. Ворожцова, А.С. Гаязов, И.А. Зимняя и др.);
- идеи системного подхода при проектировании педагогической деятельности (Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина, Г.Б. Скок, В.А. Якунин);
- теория профессиональной педагогической деятельности (О.А. Абдуллина, Н.В. Бордовская, Е.П. Бочарова, В.И. Гинецинский, Ф.Н. Гоноболин, В.К. Елманова, И.А. Зязюн, Э.А. Максимова, А.А. Реан, В.А. Сластенин, А.А. Червова, С.Ф. Шатилов и др.);
- идеи педагогической инноватики (В.П. Беспалько, Л.И. Гурье, М.В. Кларин, Л.С. Подымова, В.В. Сериков, Г.С. Трофимова, Н.Е. Щуркова и др.).

Методы исследования. Для решения поставленных задач был использован комплекс теоретических и эмпирических методов: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, документации (планов учебно-воспитательной работы, конспектов уроков, планов классных руководителей, ученических характеристик, классных журналов и т.д.), отчетной документации студентов (планы, конспекты, дневники и отчеты по педагогической практике); методы опроса (беседа, интервьюирование, анкетирование), наблюдения (уроков, мероприятий, деятельности учителей, студентов, учащихся), моделирования; педагогический эксперимент; количественный и качественный методы обработки данных.

Базой для проведения исследования стали: Институт иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета, МОУ СОШ № 97, МОУ лицей № 41, Ижевский государственный педагогический колледж, Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко. На разных этапах в исследовании приняло участие 180 человек. Исследование проводилось в **три этапа**:

На первом этапе (2002–2003 гг.) – осуществлялся анализ отечественной и зарубежной педагогической литературы, выявлялось состояние исследуемой проблемы в теории и педагогической практике, что позволило сформулировать основные теоретические положения, создать методологическую базу для исследования.

На втором этапе (2003–2004 гг.) – разрабатывалась модель общедидактической подготовки студентов – будущих учителей в условиях педагогической практики, уточнялся категориальный аппарат исследования, рабочая гипотеза, разрабатывалась программа общедидактической подготовки студентов и сопровождающего портфолио.

На третьем этапе (2004–2005 гг.) – проводилась опытно-экспериментальная работа, осуществлялась проверка истинности гипотезы, обобщались результаты исследования, формулировались выводы.

Научная новизна исследования:

- проведено специальное исследование по проблеме моделирования процесса общедидактической подготовки будущих учителей в университете, позволившее разработать эффективную программу экспериментального обучения;
- разработана модель общедидактической подготовки будущих учителей; её системообразующим ядром является педагогическая практика, личностная ориентированность и адекватное дидактическое обеспечение которой позволяют перевести обучающихся на более высокий уровень общедидактической подготовленности;

- созданы два типа дидактического портфолио – «обучающий» и «изучающий» как средство дидактического обеспечения педагогической практики.

Теоретическая значимость исследования:

- обоснована модель общедидактической подготовки будущего учителя в условиях педагогической практики;
- личностно-ориентированный подход в педагогике обогащен за счет обоснования авторской модели общедидактической подготовки студентов;
- обоснованы разработанные автором типы дидактического портфолио.

Практическая значимость исследования определяется вкладом в процесс общедидактической подготовки студентов университета, в педагогику высшей школы. Результаты исследования внедрены в учебный процесс в вузах Удмуртской Республики и могут использоваться в системе повышения квалификации педагогических работников.

Обоснованность и достоверность полученных результатов обеспечивается последовательной реализацией непротиворечивой методологической основы исследования на всех его этапах; соответствием методов исследования его предмету, задачам и полученным данным положениям современной педагогической теории и практики.

Положения, выносимые на защиту:

1. Построенная модель общедидактической подготовки будущего педагога интегрирует мотивационно-целевой, содержательный и технологический (процессуальный) компоненты, выявляя структурно-функциональные связи между ними, тем самым создавая возможности для эффективной реализации разработанной на её основе программы экспериментального обучения.

2. Реализация модели дидактического обеспечения педагогической практики, предполагающей использование метода портфолио, позволяет перевести студентов-практикантов на более высокий уровень общедидактической подготовленности.

3. Использование активных методов обучения на этапе педагогической практики студентов позволило придать динамику процессу их общедидактической подготовки.

Апробация и внедрение результатов исследования: основные положения, результаты, выводы обсуждались на конференциях республиканского (2005 г., г. Воткинск), всероссийского (2004 г., г. Нефтекамск), международного (2004–2005 гг., г. Ижевск) уровней; на педагогических советах школ № 41 и № 97; в рамках УМО учителей английского языка г. Ижевска.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка библиографии, приложения. Материал изложен на 183 страницах; список литературы включает 159 источников, из них на иностранном языке 8, из Интернет-ресурса – 22. В приложение включены основные дидактические материалы, разработанные в процессе опытно-экспериментальной работы, а также тексты опросников, средств педагогической диагностики.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Во **введении** обосновывается актуальность исследуемой проблемы, дается характеристика научно-категориального аппарата исследования, определяются его цель, задачи, научная новизна, теоретическая и практическая значимости, приводятся данные об этапах работы.

В первой главе **«Теоретические основы изучения проблемы общедидактической подготовки будущих учителей»** анализируется проблема общедидактической подготовки студентов в диахронии, раскрыты современные тенденции в развитии отечественного образования.

Проблему общедидактической подготовки будущих учителей в историческом аспекте рассматривали О.А. Абдуллина, С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, А.М. Павловская, Г.С. Трофимова, Н.А. Шайденко, А.И. Уман и др.

Анализ историко-педагогической литературы показал, что до XVII века в России как таковой системы общедидактической подготовки учителей не существовало. На протяжении всей истории российского образования его организацией и направляющей силой являлось государство. Именно этот факт,

на наш взгляд, объясняет появление специальных мест (где «учат учить») только в XVIII веке.

XIX век развил и упрочил основные направления развития системы общедидактической подготовки учителей. Увеличилось количество учебных заведений, что привело, в свою очередь, к увеличению числа профессионально подготовленных учителей.

Исследование показало, что лишь к началу XX в. начинает постепенно складываться стройная система общедидактической подготовки учителей, охватывающая различные ее аспекты, и только к концу XX в. в соответствии с новой педагогической парадигмой сформировались иные подходы и концепции обучения.

В свете гуманистической парадигмы образования появляются диссертационные исследования по проблеме оптимизации педагогической практики студентов (В.Н. Иванченко, Н.Ю. Конасова, С.В. Милицина, Г.С. Трофимова и др.).

Исследователями установлено, что на сегодняшний день сущность общедидактической подготовки раскрыта не в полной мере. Вместе с тем, на основе анализа научно-педагогической литературы выявлены некоторые критерии успешной общедидактической подготовки, к которым относят:

- 1) знание студентами методологических основ образования и обучения;
- 2) знание дидактических теорий;
- 3) владение теоретическими и прикладными знаниями в области психологии (возрастной, педагогической);
- 4) опыт осуществления известных способов деятельности, зафиксированных в технологиях обучения;
- 5) опыт конструктивной, творческой деятельности, воплощенный в методической системе, основанной на использовании инновационных технологий обучения;
- 6) опыт эмоционально-ценностного отношения к деятельности, включающий рефлексивную самооценку и владение диалогом с книгой, собеседником и самим собой.

Педагогическую практику исследовали О.А. Абдуллина, Д.П. Блума, Е.В. Бондаревская, В.И. Гинецинский, В.К. Елманова, Н.Е. Еловая, Н.В. Кузьмина, А.И. Малащенко, Е.В. Семенова, Р.М. Ситько, В.И. Сластенин, Г.С. Трофимова, А.И. Щербаков и др.. Результаты исследований по рассматриваемой проблеме обобщены и отражены в трудах Г.С. Трофимовой, посвященных вопросу организации и проведения непрерывной педагогической практики, развитию педагогической коммуникативной компетентности студентов – будущих учителей в условиях педагогической практики.

В исследовании развиваются идеи вышеуказанных авторов, обсуждаемая проблема рассматривается с позиций личностно-ориентированного подхода. Под личностно-ориентированной педагогической практикой понимается практическая педагогическая деятельность студентов, творчески реализующая и развивающая силами ее субъектов идеи и технологии личностно-ориентированного образования, и способствующая становлению и развитию их гуманистической центрации.

Во второй главе **«Моделирование процесса общедидактической подготовки студентов как педагогическая проблема»** исследуется метод моделирования, представлены, детально разработаны и реализованы модель общедидактической подготовки в условиях педагогической практики и модель дидактического обеспечения педагогической практики в форме двух дидактических портфолио «обучающего» и «изучающего» типов, описаны структура, содержание и технология работы с портфолио.

Установлено, что педагогическая модель – это обобщенный, абстрактно-логический образ конкретного феномена педагогической системы, который отражает и репрезентирует существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования и который, будучи представлен в требуемой наглядной форме и способе, дает новое знание об объекте моделирования.

Многоаспектное проникновение моделирования в область педагогических исследований объясняется тем, что с его помощью исследователь получает возможность решать многие педагогические проблемы с позиций не только ка-

чественных, но и количественных характеристик процесса обучения. Этот вопрос обсуждается в специальной литературе такими авторами, как Н.Г. Журбин, Т.Ю. Стульпинас, Т.Н. Ульмахин, С.П. Чубрыкин и др.

Для педагогических исследований, как отмечает С.А. Скулябина, в качестве объекта моделирования может быть использовано любое явление в учебном процессе, выделяемое из множества других для всестороннего изучения. Такие объекты называют *дидактическими*. Дидактические модели совмещают в себе процессуальный и содержательный аспекты, одновременно выступая в качестве конструктивного средства познавательной деятельности и задавая представление о системной организации учебного процесса. Содержательный аспект реализуется в проектировании содержания учебной деятельности, а процессуальный – в его реализации посредством технологий обучения.

Одним из принципиальных вопросов, который должна решить модель, является определение назначения той системы, которая моделируется.

Автором диссертационного исследования создана модель общедидактической подготовки студентов – будущих учителей в условиях педагогической практики, которая состоит из следующих *структурных* компонентов (см. рис. 1):

- Мотивационно-целевого, представляющего совокупность мотивов и целей общедидактической подготовки;
- Технологического, реализующегося в рамках организационной, пропедевтической, обучающей, итоговой, самоопределяющей фаз, каждая из которых требует развития определенного умения-доминанты и использования разнообразных активных методов обучения;
- Содержательного, заключающегося: а) в овладении студентами-практикантами системой дидактических знаний, а также коммуникативных, организаторских, проектировочных, конструктивных, гностических, оценочно-рефлексивных умений; б) в приобретении опыта творческой педагогической деятельности и опыта ценностно-эмоциональных отношений в рамках освоения учебной, воспитательной, исследовательской видов деятельности.



Рис. 1. Модель общедидактической подготовки студентов – будущих учителей в условиях педагогической практики

Для системы общедидактической подготовки педагогов в вузе характерна полифункциональность, выражающаяся во взаимозависимости и взаимообусловленности ее образовательной, развивающей, координирующей и интегрирующей функций. Их выделение условно, поскольку грани между обучением, воспитанием и развитием личности студента, а также интеграционными и координационными процессами в подготовке специалиста относительно. Образовательная функция общедидактической подготовки выражает её направленность на овладение студентами знаниями основ

дидактической теории и формирование у них системы дидактических умений и навыков. Воспитательная функция отражает её позитивное влияние на формирование профессионально-значимых качеств личности и ценностно-нормативной системы мотивов учебной, в том числе будущей профессиональной деятельности. Развивающая функция общедидактической подготовки заключается в том, что овладение дидактическими знаниями и умениями органично связано с развитием профессионального мышления, речи, педагогических способностей, позволяющих студенту – будущему педагогу осуществлять творческий подход к организации образовательного процесса в школе в период педагогической практики. Координирующая функция общедидактической подготовки студентов предполагает её антиципирующее (предвосхищающее) влияние на предстоящие процессы приобщения к профессиональной деятельности. В основе интегрирующей функции лежит рефлексия и аккумуляция достижений предшествующих этапов развития мотивационно-потребностной и операционно-действенной сфер личности.

Способности студентов развиваются в активной деятельности. Именно активные методы обучения, используемые преподавателем-тьютором в период педагогической практики в большей степени приобщают студентов к ключевым составляющим общедидактической подготовки. В экспериментальном обучении были использованы следующие методы: имитационные игры как разновидность социально-психологического тренинга, деловая игра, разработка проекта, методы портфолио и групповой дискуссии.

С целью оптимизации общедидактической подготовки студентов-практикантов была создана модель дидактического обеспечения педагогической практики. В основу второй авторской модели был положен модульный подход. К его характеристикам относят: ориентацию на развитие самостоятельности и ответственности студента-практиканта; выбор содержания обучения и его направленность на профессиональные и организационные потребности, организаторские способности студента; стремление интегрировать отдельные компоненты образовательного процесса в единое целое; стремление обеспечить баланс универсальности и

предметности (профессиональной) в процессе общедидактической подготовки студентов. Созданная модель дидактического обеспечения педагогической практики была реализована посредством использования метода *портфолио*.

В данной работе метод портфолио – это способ фиксирования оценки индивидуальных достижений студента в период педагогической практики. Портфолио рассматривается как рабочая «файловая» папка, содержащая многообразную информацию и демонстрирующая для самого студента его индивидуальный маршрут обучения, под которым понимается свободный и ответственный выбор студентом собственного «трека» движения в педагогическом пространстве, обусловленный совокупностью его личных мотивов и целей.

При организации модульного обучения актуализировалась полифункциональность портфолио. К его функциям относят:

- 1) модульную, которая отражает динамику развития студента и его отношений;
- 2) «накопительную», создающую возможность для самореализации студента при сборе дидактического материала и демонстрации собственного стиля учения и преподавания;
- 3) аналитическую, которая помогает студенту осуществлять рефлекссию собственной учебной работы, подготовку к будущей исследовательской работе и повышает мотивацию студента к самостоятельному установлению связей между полученными знаниями, умениями, навыками и личностным опытом.

Создание и реализация второй модели, а именно модели дидактического обеспечения педагогической практики, предполагающей использование метода портфолио, позволило придать динамику процессу общедидактической подготовки студентов, получившему отражение в первой модели (см. рис. 2).



Рис. 2. Модель дидактического обеспечения педагогической практики

Содержание каждого модуля представлено в диссертации в §2.4.

В третьей главе **«Опытно-экспериментальная работа по внедрению авторской модели общедидактической подготовки в условиях педагогической практики»** описана программа экспериментального обучения, созданная на основе 2-х представленных выше моделей.

Программа позволила практиканту пройти относительно законченный цикл профессионального становления. Цикл не был замкнут сам на себе, поскольку фаза самоопределения является не только заключительной, но и в некотором смысле начальным этапом постановки новых задач, выявления новых проблем, дальнейшей работы по самоопределению.

Для участия в педагогическом эксперименте были отобраны две группы:

- 1) контрольная (КГ) – обучавшаяся по традиционной схеме прохождения педагогической практики;
- 2) экспериментальная (ЭГ) – обучавшаяся по программе, в основу которой положены обе предлагаемые модели.

Контрольная и экспериментальная выборки были представлены студентами ИИЯЛ УдГУ в возрасте 21 года (IX семестр, V-й год обучения).

Педагогический эксперимент проводился на базе гуманитарного лицея №41 и средней общеобразовательной школы № 97 г.Ижевска. Муниципальное образовательное учреждение № 41 характеризуется сверхбазовым уровнем обучения, углубленным изучением предметов естественно-научного и гуманитарного циклов. Средняя общеобразовательная школа № 97 с полным днем пребывания детей выполняет следующую миссию: дать ребенку средства для обретения самого себя, создать условия, которые определила для развития того или иного возраста сама природа человека и природа в целом. Учебный план построен на принципах равенства образовательных предметов и природосообразности.

Диагностический инструментарий исследования составил комплекс методик: шкалы педагогических умений Н.В Кузьминой, В.И. Гинецинского; тест мотивации достижения; методика определения типа центрации (направленности) педагогической деятельности К.М.Левитана.

Результаты опытно-экспериментального обучения, проведенного в соответствии с представленной выше программой, свидетельствуют о том, что большинство студентов достигли высокого и среднего уровней (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты уровневого анализа показателей сформированности общепедагогических умений у студентов в контрольной и экспериментальной выборках до и после обучения (в %)

Умения	Выборка Уровни	КГ (n=25)		ЭГ (n=25)	
		До обучения	После обучения	До обучения	После обучения
Коммуникативные	Высокий	8%	8%	8%	12%
	Средний	44%	48%	40%	52%
	Низкий	48%	44%	52%	36%
Гностические	Высокий	12%	12%	12%	20%
	Средний	67%	80%	72%	80%
	Низкий	12%	8%	16%	0%

Организаторские	Высокий	4%	4%	4%	4%
	Средний	28%	32%	24%	28%
	Низкий	68%	54%	72%	68%
Проектировочные	Высокий	4%	4%	4%	12%
	Средний	80%	80%	76%	76%
	Низкий	16%	16%	20%	12%
Конструктивные	Высокий	12%	12%	8%	16%
	Средний	64%	68%	68%	76%
	Низкий	24%	20%	24%	8%

В целом можно констатировать, что количество студентов (ЭГ) по итогам экспериментального обучения по параметрам «Коммуникативные умения», «Гностические умения», «Проектировочные умения» увеличилось на 1/3, по параметру «Конструктивные умения» – на 1/2, по параметру «Организаторские умения» – осталось без изменения, что может свидетельствовать о «слабом звене» авторской программы.

Как свидетельствуют данные таблицы 1, наблюдается качественный сдвиг в развитии коммуникативных умений. С целью подтверждения его достоверности был проведен математический анализ полученных данных по критерию Стьюдента. Выявлено, что у студентов ЭГ сдвиг в развитии коммуникативных умений является значимым: $t = 2,8$ при $p \leq 0,01$. В контрольной выборке динамики показателей не выявлено.

Можно сделать аналогичный вывод о качественном сдвиге уровня сформированности гностических умений в ЭГ. Математический анализ результатов по критерию Стьюдента подтвердил достоверность полученных данных и характеризует сдвиг как значимый: $t = 4,4$ при $p \leq 0,01$. У студентов КГ по данному параметру значимого сдвига также не установлено.

Не наблюдается позитивной динамики показателей уровня сформированности организаторских умений в экспериментальной и контрольной выборках до и после эксперимента. Незначительный сдвиг в экспериментальной группе, определенный по критерию Стьюдента, составляет: $t = -2,03$ при $p \leq 0,01$.

Что касается проектировочных умений, то в ЭГ произошел качественный сдвиг показателей ($t = 3,95$ при $p \leq 0,01$). В КГ динамики показателей по данному параметру не наблюдается.

Положительная динамика процесса развития конструктивных умений доказана: у студентов ЭГ сдвиг показателей по данному параметру является значимым ($t = 4,41$ при $p \leq 0,01$). Результаты, полученные в контрольной выборке, свидетельствуют об отсутствии динамики показателей.

После экспериментального обучения количество студентов ЭГ на высоком уровне мотивации достижения составило 12% против 4% – до обучения (см. табл. 2).

Таблица 2

Сравнительные данные числа студентов на разных уровнях мотивации достижения в контрольной и экспериментальной выборках до и после обучения
(в %)

<i>Выборка</i> <i>Уровни</i>	<i>КГ (n=25)</i>		<i>ЭГ (n=25)</i>	
	<i>До</i> <i>эксперимента</i>	<i>После</i> <i>эксперимента</i>	<i>До</i> <i>эксперимента</i>	<i>После</i> <i>эксперимента</i>
Высокий	4%	0%	4%	12%
Средний	42%	54%	33%	42%
Низкий	54%	46%	62%	46%

Результаты диагностики, проводимой с помощью методики определения потребности в мотивации достижения, также свидетельствуют о позитивной динамике показателей в экспериментальной выборке ($t = 3,9$ при $p \leq 0,01$). У студентов КГ значимого сдвига не выявлено.

Установлено увеличение числа студентов-практикантов с гуманистической центрацией деятельности в экспериментальной выборке с 48% до 68%, тогда как количество студентов в КГ по этому же параметру уменьшилось с 24% до 12%.

Сдвиг в экспериментальной выборке подтвержден и является значимым: $t = 1,29$ при $p \leq 0,01$.

Логика диссертационного исследования потребовала проведения качественного анализа полученных данных, в результате которого мы установили, что студентов ЭГ *на высоком уровне* сформированности общепедагогических умений и мотивации достижения характеризует глубокое знание закономерностей дидактического процесса. Они владеют методами познавательной активности, самостоятельно определяют цели и содержание обучения. Используют технологии, способствующие раскрытию творческой индивидуальности обучаемых. Способны раскрыть собственный творческий потенциал, владеют педагогической импровизацией.

Умеют вступать в отношения личностно-гуманного взаимодействия с обучаемыми, самостоятельно создают ситуации обучения и развития, считают ребенка субъектом педагогического процесса.

Студенты *среднего уровня* сформированности общепедагогических умений и мотивации достижения не всегда могут самостоятельно определять цели обучения. Не могут самостоятельно организовать взаимодействие на основе диалоговых форм, не следуют субъект-субъектной модели отношений в учебном процессе.

При конструировании творческих заданий студенты используют имеющиеся аналоги, действуют по заданному образцу. Частота профессиональных открытий, находок не велика. Владея стратегиями личностно-ориентированного подхода, студенты не могут их самостоятельно реализовать, приступают к выполнению действия только в сотрудничестве с тьютором. Студент самостоятельно применяет усвоенный способ решения новой задачи, однако не способен внести изменения, чтобы адаптировать его к условиям конкретной задачи.

Студенты *низкого уровня* сформированности общепедагогических умений, мотивации достижения не считают возможным применение инновационных технологий. Эти студенты оказываются не способны перенести уже имеющиеся знания и умения в новые дидактические условия, не умеют создавать ситуации развития, не мотивированы на разработку индивидуального маршрута деятельности, проявляют безразличие, неумение

глубоко систематизировать информацию, включенную в обязательную рубрику портфолио.

Подводя итоги качественному анализу, мы можем констатировать, что в целом деятельность практикантов экспериментальной выборки была направлена на гуманизацию образовательного процесса в школе. Каждый студент реализовал свое право на выбор собственного индивидуального маршрута обучения, актуализируемого через дидактический портфолио. Их индивидуальный маршрут характеризовался проявлением центрации на детях, достаточным уровнем общедидактической подготовленности и мотивации достижения.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента свидетельствуют о достижении цели исследования, о доказательстве поставленной гипотезы.

В **заключении** диссертации сделаны следующие выводы: в данном исследовании решалась проблема моделирования общедидактической подготовки в условиях педагогической практики. Реализация предложенных моделей, анализ и синтез проделанной работы позволяют утверждать, что:

- перевести обучающихся на более высокий уровень общедидактической подготовленности стало возможным на основе модульного подхода, посредством метода портфолио двух типов – «обучающего» и «изучающего»;
- внедрение активных форм и методов обучения в образовательный процесс на этапе педагогической практики способствовало совершенствованию общедидактической подготовки будущих педагогов;
- разработанная программа общедидактической подготовки в условиях педагогической практики позволила повысить уровень сформированности общепедагогических умений, увеличить число студентов с высоким уровнем мотивации достижения и гуманистической направленности.

Таким образом, исследование выявило положительное влияние реализации моделей общедидактической подготовки и дидактического обеспечения педагогической практики на процесс общедидактической подготовки студентов, что позволяет судить об эффективности предлагаемой программы.

Проанализировав возможности моделирования как эмпирического метода исследования, полагаем, что технологично разработанные модели могут быть успешно применены в других образовательных условиях и гарантировать положительные результаты в развитии общепедагогических умений обучающихся иных педагогических систем, ориентированных на подготовку и переподготовку учителя.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ НАСТОЯЩЕГО ИССЛЕДОВАНИЯ НАШЛИ ОТРАЖЕНИЕ В
СЛЕДУЮЩИХ ПУБЛИКАЦИЯХ:

1. Колодкина Л.С. О работе студентов над фонетикой в период педагогической практики // Фонетика: наука и искусство: Материалы региональной науч.-практ. конф. Ижевск, 5 февраля 2004. г. / Удм. гос. ун-т. Ижевск, 2004. С. 72–76.
2. Колодкина Л.С. Конструирование дидактического обеспечения самостоятельной работы студентов в период педагогической практики // Самостоятельная работа студентов: теоретические и практические аспекты: Сб. матер. науч.-метод. конф. 13–14 мая 2004 / Под. ред. д-ра психол. наук проф. А.А. Баранова, д-ра пед. наук, проф. Г.С. Трофимовой. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 2004. С. 91–101.
3. Колодкина Л.С. Дидактическое обеспечение педагогической практики студентов ВУЗа // Научное наследие Ф.Ф. Фортунатова: Тез. докл. Междунар. науч.-практ. конф. Петрозаводск, 2004. С. 262–263.
4. Колодкина Л.С. Педагогическая практика студентов в рамках личностно-ориентированного подхода // Гуманизация образовательной деятельности в вузе, техникуме, школе: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвященной 95-летию образования Башкирского государственного университета. Нефтекамск, 2004. С. 213–217.

5. Колодкина Л.С. Организация личностно-ориентированной практики в условиях классического университета // Инновационные процессы в сфере образования и проблемы повышения качества подготовки специалистов: Материалы междунар. науч.-метод. конф. Ижевск, 30–31 марта 2005 г. / Удм. гос. ун-т. Ижевск, 2005. С. 153–158.
6. Колодкина Л.С. Развитие инициативности у студентов в период педагогической практики // Социальное воспитание: самостоятельность, инициативность, ответственность: Материалы респуб. науч.-практ. конф. 24–25 февраля 2005 г. / Отв. ред. О.А. Фиофанова. Воткинск-Ижевск, 2005. С. 223–225.